

# Alguns conceptes bàsics per al tractament de les llengües en els centres educatius

Miquel Llobera  
Univ. de Barcelona

**L**es aportacions de les diferents branques de la lingüística ens han obligat a revisar la manera de pensar sobre la llengua i la forma d'articular una didàctica al voltant del seu aprenentatge. I encara que la reforma del nostre sistema educatiu no s'hagués articulat i replantejat amb la LOGSE, i encara que les disposicions legals sobre l'ensenyament de les llengües oficials a les diferents autonomies que tenen una llengua diferent del castellà no s'haguessin publicat, hauriem dut a terme aquesta revisió.

Voldria tractar en aquest article d'alguns d'aquests conceptes provinents de la lingüística que serveixen per estructurar, en part, el transfons teòric del projecte lingüístic de centre, perquè és important fer-los avinents per tal que els ensenyants i els responsables de centre vegin que la proposta de tractament de les llengües és una decisió fonamentada en disciplines més amples que poden generar principis d'actuació. Aquest treball vol ser, per tant, una contribució que faci evident que les directrius per normalitzar l'ús de la nostra llengua en un marc més ampli que inclou com tractar les altres llengües, el castellà el francès i l'anglès no s'han d'aplicar mecànicament.

Els conceptes de base han d'ajudar a entendre que elaborar un projecte lingüístic als centres no s'ha de considerar com si es tractés d'una altra demanda administrativa més, sinó que, utilitzant aquests i d'altres conceptes pertinents, el projecte ha de servir per arribar a generar aproximacions, maneres de fer i demandes d'actualització del professorat que permeti

que el català tenguí un tractament normal com a llengua de les Balears; i que també faciliti que les altres llengües, com llengües primeres, segones o estrangeres, tinguin un tractament didàctic coherent amb les demandes de la societat i els plantejaments educatius dels centres.

## Conceptes de llengua en ús

Després del gran èxit de les visions estructuralistes de la llengua, a finals dels anys seixanta i a principis dels setanta van començar a aparèixer, simultàniament amb les aportacions de Chomsky, una constel·lació de conceptes que obligaren a pensar la llengua des de l'ús i no des del sistema, però varen ser uns conceptes que no començaren a entrar fins als finals dels anys vuitanta en els departaments universitaris del nostre país i que per tant la seva presència en la formació inicial dels ensenyants actualment en exercici és més aviat escassa.

Com demostren Peytard i Moirand (1992) aquesta perspectiva de la lingüística que podríem dir discursiva no va aparèixer de manera sobtada i senyalen el principi en els anys seixanta. De fet, i encara que aquests autors no ho diguin, fou la consolidació dels estudis etnogràfics que recollien les antigues preocupacions de Malinowsky (1923) i Firth (1950) sobre el 'context de situació' que obligaren a pensar en la llengua no sols com a sistema sinó com a procés significatiu. És a dir, replantegen la llengua organitzada no sols en base a paradigmes morfològics i fonològics i estructures sintàctiques sinó també en base a unitats que poden anar per un costat més en allà de l'oració, i per un

altre poden analitzar l'organització d'unitats mínimes d'intencionalitat comunicativa que s'han etiquetat com a **actes de parla** -o com funcions en el *Digui, Digui* i a d'altres materials didàctics.

Quan considerem un **discurs** o un **text** -segons els autors-, veiem que està constituït per **significats** encara que quan l'escrivim sembli estar constituït per mots i oracions. Un discurs o text és una unitat semàntica codificada en paraules i oracions i que si està escrita està recodificada per símbols que es refereixen a sons. I això comporta que un text ha de ser considerat de dues maneres alhora: com un **producte** que pot ser fixat, estudiat i analitzat i com un **procés continu de tria de significats** tenint compte de tots els significats disponibles i de tot el potencial significatiu d'una llengua. I cada tria constitueix l'entorn per a la nova tria que es durà a terme. Aquest procés es veu a més com una activitat interactiva i es considera el text o discurs com un intercanvi social de significats. És aquesta dimensió social la que dona el marc ('Framing', en el sentit de Goffman) que acaba per dotar de sentit tota l'operació d'intercanvi.

Es considera que la **forma fonamental d'aquest intercanvi és el diàleg**. El diàleg espontani entre parlants de la mateixa llengua es veu com la forma de base de la comunicació lingüística. Aquesta comunicació pot naturalment adoptar altres formats, tant orals com escrits, però sempre i bàsicament inclou l'emissor i el receptor (real o prefigurat en el mateix acte lingüístic). Però la naturalesa bàsicament dialogal de la llengua permet formular una posició que es podria sintetitzar així: és en la comunicació oral espontània i quotidiana on la gent desenvolupa més plenament els recursos lingüístics que poseeix. És precisament en aquesta situació en què els parlants improvisen, innoven i en la qual els canvis del sistema ocorren, canvis que sovint són inconscients i permeten que un sistema lingüístic es desenvolupi i evolucioni (vegeu M.A.K. Halliday, 1979).

Aquesta manera de veure la llengua, que podríem dir discursiva o de llengua en ús, va ser possible degut a conceptes tals com els d'**actes de parla** (Austin, 1956, 1962), la **variació lingüística** (Labov, 1966), el **principi de cooperació** (Grice, 1975), les **metafuncions ideacionals, interpersonals i textuales** (Halliday, 1978, 1985) com organitzadors dels sentit del discurs, els **torns de parla** i la seva

organització (Sacks et al. 1974), la **interacció** i la **contestació fàtica** (Goffman, 1977), el **canvi de llengua** (Gumperz, 1982) i el concepte de **competència comunicativa** (Dell Hymes, 1971); en definitiva els conceptes que permetien pensar la llengua més enllà de la dimensió oracional i paradigmàtica i superar les limitacions que presentava l'estudi de la llengua basat en les intuïcions introspectives dels lingüistes.

Tots aquests plantejaments van fer que es considerés que la llengua:

- a) sempre es dona en un context,
- b) és permeable a aquest context
- c) sempre té intencionalitat comunicativa
- d) està estructurada per poder comunicar.

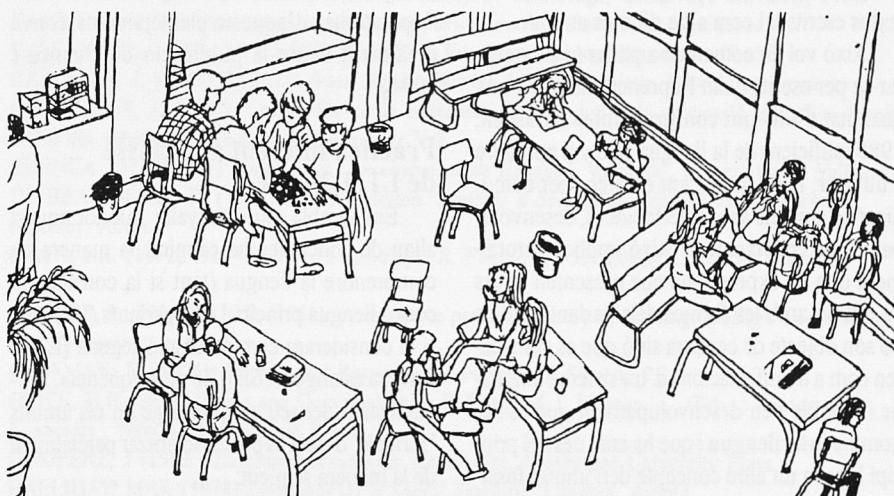
El **context** ens permet reflexionar sobre la llengua de manera operativa i, en termes dels parlants que intervenen, dels registres que s'utilitzen i amb quines intencions i expectatives comunicatives; amb quins actes de parla i esdeveniments de parla es produeix la interacció lingüística, a través de quins canals de comunicació, etc.

Els **contextos** cognitius, culturals, socials, de rols psicològics i textuals **afecten** la variació fonològica, morfològica i sintàctica i, per tant, quan s'estudien aquests aspectes convé fer-ho referits al seu ús i no només a les formes considerades canòniques. El procés de normalització del català ha de dur precisament a valorar aquestes variacions orals de manera ben allunyada d'així com es feia en els estudis filològics de dialectologia, on interessava la variació de la forma, i no la significació d'aquestes variants: Des del moment que es començà a estudiar la variació sociolingüística, a principis dels seixanta, es veu el valor fonamental que té el registre més 'vernacular' pel que fa a arribar a entendre la cohesió social del que es va denominar 'Comunitat de parla'. I així són interessants els estudis amb dades de camp de Turell (1984) i Turell i Pujol (1995), i de Payrató (1988) entre altres. Estudiar aquestes realitats en una llengua que ha tingut una supervivència tan perllongada basada sobre tot en el seu ús oral com la nostra és vital però no perpetuar la anormalitat que representen les mostres d'excepció cel uniformador; sovint basant-les en el codi escrit, que a vegades es produeixen i que poden induir a una certa 'deslleialtat' lingüística.

La llengua sempre té una intencionalitat comunicativa, tal com es mostra en la manera d'articular els mots i la tria de verbs i temps ver-

bals. Així solem remarcar si una informació és **coneguda** i compartida o a l'inrevés si és **nova** o volem posar-la de relleu perquè creiem que és una informació **no compartida**. I així sabem que quan ens diuen «Na Marina va arribar la primera» ens informen de qui va guanyar una competició, que aquest resultat era previsible i que sabem de qui parlem; però si ens diuen «Na Marina va ser la que va arribar la primera» del que ens informen és d'un possible error d'informació que contradiuen o d'un resultat inesperat. Si canviem de context i estem narrant alguns fets que considerem significatius i diem «la primera que va arribar va ser na Marina», el que senyalem (**tematització**) és la importància d'arribar la primera al lloc dels fets a més del fet que hagués estat na Marina la

La llengua està organitzada per comunicar. Les oracions del discurs oral solen tenir un nombre de paraules que sol coincidir amb el nombre de ítems que es considera manejable per la memòria immediata i que per tant l'interlocutor pot comprendre sense massa problemes. Les formes redundants permeten assegurar la comunicació sense saturar els mecanismes de comprensió mitjançant l'economia que introdueix el sistema pronominal i la resta dels **sistemes anafòric i catafòric** que asseguren la **cohesió**. En cas de problemes en la fluïdesa de l'intercanvi, els parlants disposen d'un ventall de **estratègies comunicatives** que els permeten superar les limitacions de coneixements lingüístics o altres limitacions de caràcter temporal que afecten el seu processament. A més, les



Felipe Vallori. IB Joan M Thomas

primera que arribés. Tambè estem familiaritzats en fenòmens que podríem dir d'**etiquetació**: Sovint quan sentim dues o varies persones que parlen, fins que no sabem de què parlen, no entenem el sentit i tenim dificultats extremes per memoritzar el que diuen i fins i tot per reproduir-ho immediatament. I finalment podríem parlar dels fenòmens d'**implicatura** que ens permeten una utilització més econòmica de la llengua: «Tens hora?» no és normalment una pregunta que és pugui respondre amb un «sí» o un «no», sinó que és una petició per tal que l'interlocutor digui quina hora és en aquest moment. En canvi si caviem de context: »I ara vas al metge? Tens hora?» la contestaació «sí» o «no» és adequada i el que hi ha implicat és ben diferent. (Veure per a més informació Brown i Yule, 1981)

actuacions lingüístiques responen a **esquemes** psicològics i socials que generen expectatives que els interlocutors coneixen bé i comparteixen i per tant els ajuda a comprendre el sentit del que els arriba: Són part dels mecanismes que proporcionen la **coherència** a la comunicació (Vegeu Charolles, 1988). És ben coneguda l'activitat del lector com la persona que supleix amb el seu coneixement el que el text no aporta i les expectatives que té formulades a cada pas sobre la seva continuació.

És obvi per tant que aquests conceptes fonamenten un cert gir copernià en la consideració de la llengua, i que naturalment han tingut repercussions en els plantejaments de la **didàctica de llengües**. Des del principi dels setanta es va començar a pensar a organitzar l'ensenyament sobre el que l'alumne havia d'esser



capaç de dur a terme mitjançant un ús adequat de la llengua. L'objectiu de l'ensenyament per tant no podia definir-se establint un corpus immutable de formes, estructures etc. que l'aprenent havia de dominar a la perfecció sinó que podia ser definit a partir de les capacitats lingüístiques que havia de fer servir en la interacció personal o per text escrit interposat -és a dir mitjançant la lectura i l'escriptura.

Actualment l'aprenentatge, en el cas de llengües segones o estrangeres, es considera no sols com una activitat individual i producte d'un esforç d'estudi conscient, sinó que també o sobretot ocorre mitjançant una activitat discursiva entre parlants nadius (o quasi) i no nadius que conjuntament **construïxen coneixements** alhora que s'esforcen per comunicar. La relació d'aprenentatge naturalment pot ser també interaccionant amb missatges pre-gravats i amb textos escrits tal com s'ha dit més amunt.

Això vol dir començar a parlar (i a expressar-se per escrit) quan l'aprenent ha rebut una quantitat d'«**in-put comprensible**» (Krashen, 1985) suficient de la llengua que vol aprendre a utilitzar; i així, mitjançant esforços per comunicar-se amb els seus interlocutors, desenvolupar el seu coneixement. Això implica naturalment que les expressions que presenten errors en relació amb les formes dels parlants nadius no són objecte de censura sinó que es consideren com a manifestacions d'un sistema lingüístic inestable i en desenvolupament que es denomina **interllengua** i que ha anat des del principi lligat a un altre concepte denominat **fossilització** (Selinker, 1972). Aquest concepte permet reflexionar sobre el fet que quasi cap adult en context natural aconsegueixi tenir un domini d'una LE o una L2 com el d'un nadiu. La fossilització pot afectar sistemes i subsistemes morfològics, sintàctics, fonològics, semàntics i també pot ser objecte d'un tractament específic amb resultats no sempre satisfactoris.

Es important la consideració d'aquests conceptes per fugir de l'horror a l'error que tan ha marcat la pràctica a les aules de L2 i LE, i també a les de català per a no-catalanoparlants, i per tant la conveniència de tenir-ne compte quan es discuteix el projecte de tractament de llengües als centres.

Pel que fa al discurs en el seu vessant purament escrit (procés de lectura i d'escriptura) és indispensable considerar les aportacions de van Dijk (1978), De Beaugrande (1984) i ja més concretament pel que fa al procés de la compo-

sició escrita les de Flower i Hayes (1981). Una obra de síntesi per entendre com aquests plantejaments influencien la tradició de lingüística aplicada francesa és la ja citada de Peytard i Moirand (1992). Pel que fa al català la primera meitat del anys noranta han estat molt fèrtils en treballs que estudien la llengua en el seu vessant discursiu: Els treballs incipients de Cassany (1987) i de Castellà (1992), donaven ja una síntesi de l'estat de la qüestió. L'aportació posterior de Cassany et al. (1993), des d'una perspectiva de pràctica d'aula i la de A. Camps (1994), des d'una perspectiva didàctica més general són bon exemples de com aquesta visió de la llengua com a procés i no sols com a sistema ha entrat ja en els plantejaments pedagògics actuals. Per copsar com actualment la pluralitat de les aportacions enriqueix el debat i permet iniciar un pas cap a la maduresa i l'operativitat d'aquests plantejaments convé igualment veure la publicació de Cuenca (1994).

### Pràctica diferent a la classe de L1, L2 o LE.

Em sembla inútil senyalar que tot aquest allau de conceptes ha capgirat la manera de comprendre la llengua (tant si la considerem com a llengua principal dels parlants (L1) com si la considerem com a llengua segona (L2) o llengua estrangera (LE)). En conseqüència, l'organització del seu aprenentatge en els àmbits 'formals' d'aula es pot caracteritzar parcialment de la manera següent:

- Les necessitats comunicatives i de desenvolupament educatiu de l'alumne estan en el centre de **definició d'objectius**, continguts i procediments.

- **La comunicació oral**, que és un objectiu central de l'aprenentatge de llengües estrangeres, també ha d'esser objecte de tractament pel que fa al castellà i al català.

- De la comunicació oral han d'aprendre igualment a dur a terme **operacions comunicatives més prolongades** i sostingudes que les situacions dialogals, com són l'**argumentació** amb un cert ordre, l'**exposició** de fets de manera articulada, la forma d'**abordar temes conflictius** de manera conscient, la successió d'actes de parla per **articular esdeveniments de parla** de manera socialment adequada, etc.

Aquesta atenció a l'intercanvi oral és vital

per tal que el projecte lingüístic de centre funcioni. És de primera importància anar analitzant quins tipus d'intercanvis que es feien en castellà ara passen a fer-se en català (vegeu Sbert et al. 1995) i convé donar les eines lingüístiques adequades per tal que els que tenen dubtes ho puguin dur a terme segurs d'ells mateixos, tot i que hi haurà inevitables manifestacions d'interllengua, i en el cas d'adults poc avesats a fer servir el català fenòmens de fossilitzacions parcials. El desenvolupament de la comunicació oral en català en els centres haurà d'esser un dels objectius bàsics per no convertir la llengua de les Balears en un llenguatge administratiu i de situació formal i poder afirmar que també per a les generacions joves el català és la llengua que permet a la nostra societat expressar la seva estructuració i alhora mantenir-la.

**L'expressió escrita** s'ha d'articular amb produccions que no són únicament **textos propis de l'aula** (dictats, composicions, manipulacions de frases, etc.) sinó amb **textos plausibles fora de l'aula**: Llistes de compres, agendes, escrits adreçats a les autoritats i a amics i coneguts de caràcter privat, fulletons de naturalesa diversa, actes de reunions, etc., sense excloure escrits de caràcter més creatiu com poden ser poemes, narracions breus, etc. i la introducció de **criteris** que a més dels de **gramaticalitat** introdueixen els d'**adequació** a la intencionalitat comunicativa, a les pràctiques normals i per tant a les **normes del gènere**.

L'expressió escrita a més ha de ser tractada com una successió de processos de **planificació, textualització i revisió** i on els productes immediats no interessen tant com els processos en els quals els alumnes estan involucrats i poden organitzar els seus coneixements del tema, completar-los, plantejar-se l'audiència virtual que podria tenir si fos un discurs adreçat a lectors fora del aula, planificar l'estructura del text, començar el desenvolupament de les notes, seguir les normes formals de la llengua i les del gènere, adaptar l'escrit als destinataris, fer una primera versió per tal de poder revisar-la, millorar-la i finalment dur a terme, mitjançant diverses revisions, la darrera versió. És obvi que la perfecció formal ha d'esser un dels objectius però aquesta ha d'estar tractada com una part de l'eficàcia comunicativa i no com una obsessió correctiva que a vegades afegeix dificultats inacceptables a l'expressió escrita i a l'aprenentatge de l'escriptura.

L'avaluació ha d'esser coherent amb els plantejaments anteriors i ha d'esser considerada com una eina més de l'aprenentatge. Ha de tenir un caràcter col·laboratiu i ha de poder donar compte de tots els esforços que s'han dut a terme en el procés d'aprenentatge. Ha d'afectar tant els participants, és a dir ensenyants i aprenents, com la mateixa organització del procés (successió i selecció d'activitats i de continguts) i dels recursos posats a l'abast.

Aquests tipus d'aproximacions tant lingüístiques com didàctiques coincideixen en gran part amb les aproximacions constructivistes a la psicologia de l'aprenentatge que hi ha en el fons dels plantejaments de la Reforma del Sistema Educatiu i les consideracions curriculars de la LOGSE. Els diferents documents que han publicat tant el MEC com els diferents departaments d'educació dels Governos autonòmics es fan ressò d'aquest estat de la qüestió i les directrius que donen estan sovint basades en la consideració de la llengua com a discurs i de l'aprenentatge com a construcció en col·laboració entre els participants del procés d'ensenyament-aprenentatge. Entre aprendre a comunicar, és a dir, aprendre a construir significats entre interlocutors i aprendre a construir coneixements entre els aprenents i els ensenyants, el paral·lisme és massa obvi per insistir-hi.

És per això que la lògica dels fets i dels conceptes manejats actualment duen cap a aquests plantejaments discursius de la didàctica de les llengües. És clar que aquesta enumeració comentada de conceptes és una visió parcial de la didàctica i que no he esmentat cap dels elements que tenen a veure amb la dimensió psicològica dels ensenyants i dels aprenents (intel·ligència, motivació, edat, estils d'aprenentatge, etc.) ni amb el sistema educatiu i amb la cultura organitzativa dels centres, ni tan sols amb l'organització dels síl·labus dins el marc curricular. En aquest paper només volia parlar d'alguns conceptes lingüístics bàsics per contribuir a la necessària reflexió sobre com s'ha articular un procés d'ús, d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües en els centres.

Em sembla que manejar alguns d'aquests conceptes amb suficient familiaritat per part d'un nombre significatiu de professors requereix un cert esforç de posada al dia i un esforç de debat i de discussió que permeti un desenvolupament professional articulad. Els reptes que té el sistema educatiu, i en el camp de les llengües especialment, no han d'esser minus-

valorats: L'articulació de la pràctica s'ha de fer a partir de la informació existent, lluny de postures estàtiques i simplistes, manejant conceptes i procediments amb prudència que ens ajudin a desenvolupar principis d'actuació. La rutina, la irreflexió i la manca d'informació sobre el que s'està investigant en el camp de la lingüística aplicada té afectes perniciosos pel que fa a l'autoestima professional i a la motivació dels ensenyants de llengües i pot dur a pràctiques ben desencaminades; una bona part del

que s'ha denominat «fracàs escolar» es pot replantejar com fracàs en el tractament dels desenvolupament lingüístic dels aprenents. És per això que crec que cal demanar l'increment dels plans d'actuació amb suficients recursos per poder dur a terme una tasca d'actualització del professorat i dels administradors per tal que entenguin l'abast del plantejaments i es puguin familiaritzar amb aquests i els altres conceptes bàsics que han d'acompanyar el tractament del català i de les altres llengües en els centres. □

## Bibliografia

- AUSTIN, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford, Oxford University Press\*.
- BROWN, G. & G. YULE (1981) *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press\*
- CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.
- CASSANY, D.; LUNA, M. I SANZ., G. (1993) *Ensenyar Llengua*. Barcelona, Graó.
- CASTELLÀ, J. M. (1992) *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona, Empúries
- CHAROLLES, M (1988) 'Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60' *Modèles Linguistiques X-2*
- CUENCA, M.J. (1994) *Lingüística i ensenyament de llengües*. València. Universitat de València
- DE BEAUGRADE, R. (1984) *Text production. Towards a Science of Composition*, Norwood, N.Jersey, Ablex
- FIRTH, J.R. (1952, 1968) *Selected Papers of J.R. Firth 1952-59*. Londres, Indiana University Press
- FLOWER, L. I HAYES, J.R (1981) 'A cognitive process. Theory of Writing' *College Composition and Communication*, 32
- GOFFMAN, E. (1976) 'Replies and Responses' *Language in Society*, 5,3.
- GRICE, H.P. (1975) 'Logic and Conversation' a P. Cole and J. Morgan (Eds, ) *Syntax and Semantics*. New York Academic Press
- GUMPERZ, J (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HALLIDAY, MAK (1978) *Language as a Social Semiotic*. Londres, Arnold
- (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Arnold.
- HALLIDAY, MAK I RUQAIYA HASAN (1989) *Language, context, and text: Aspects of Language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- HATCH, E. (1978) 'Discourse analysis and second language acquisition' a E. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass. Newbury House.
- KRASHEN, S. (1985) *The input Hypothesis: Issues and Implications* Londres, Longman
- LARSEN FREEMAN, D I M.H. LONG (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York. Longman\*
- MALINOWSKY, B (1923) 'The problem of meaning in primitive languages' a C.K. Ogden & I.A. Richards (eds) *The Meaning of the Meaning*. Londres, Kegan Paul.
- PEYTARD, J. I MOIRAND, S. (1992) *Discours et enseignement du français*. Paris, Hachettes.
- PUJOL BERCHE, M. I TURELL, M.T. (1995) «El préstamo en una comunidad interétnica: una primera elaboración teórica», Actes del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Universidad de Valladolid
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. I JEFFERSON (1974) 'A simplest systematics for the organization of turn taking' *Language*, 50, 5
- SBERT, M., LLADÓ, J., MUNAR F. I VIVES, M. (1995) Guia per a l'elaboració del Projecte lingüístic de centre. Palma de Mallorca, Govern Balear, Conselleria de Cultura, Educació i Esports.
- TURELL, M. T. (1984) *Elements per a la recerca sociolingüística a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62.

\* Existeix traducció al castellà